

La formazione degli insegnanti: Evidence based research e European benchmarks

Teacher education: Evidence based research and the European benchmarks

Luigino Binanti
Università del Salento
luigino.binanti@unisalento.it

ABSTRACT

This paper is concerned with a reflexion on the training of teachers as “professionals” that are thus required to include themselves in Europe as such—hence, being consistent with the whole continent’s productive and cultural reality. A relevant aspect is given by the construction of her own image on behalf of the teacher: it is the ground for an identity-making relation that develops during the in-service learning of professional culture (internship), which is propaedeutic for the fulfilment of the teacher’s new role (apprenticeship). By going through these steps, professional experience is situated: teachers customize their own career development and acquire growing awareness, thus being concerned with the need for lifelong self-training. Another kind of awareness has to be adequately developed by teachers: the one about the social sphere which harbours their role as professionals. Such is the teamwork context, which requires socialization processes, educational/training models, and the sharing of decisional responsibility. It is finally identified the central role played by University in the training of professional teachers.

Il contributo presenta una riflessione intorno alla formazione dell’insegnante “professionista”, il quale deve sapersi integrare “professionalmente” in Europa, nella realtà produttiva e culturale dell’intero continente. Un aspetto rilevante è rappresentato dalla costruzione dell’immagine di sé dell’insegnante che costruisce la sua relazione identitaria attraverso l’apprendimento della cultura professionale in situazione (tirocinio), che è propedeutica all’identificazione con il ruolo (praticantato). Tramite queste due tappe, l’esperienza professionale entra in situazione; l’insegnante personalizza il suo sviluppo professionale e acquisisce la crescente consapevolezza di aver bisogno di autoformazione long life. Vi è poi anche un’altra consapevolezza che deve essere adeguatamente sviluppata e che attiene alla sfera sociale entro cui si colloca specificamente questa figura professionale: il nuovo contesto di équipe, che comporta la necessità di sviluppare processi di socializzazione sia dei modelli educativi/formativi, sia della condivisione delle responsabilità decisionali. Si identifica infine il ruolo centrale dell’Università in relazione alla formazione dell’insegnante professionista.

KEYWORDS

Professional teacher, Teachers’ identity-making, Internship, Apprenticeship, Academic teacher training.
Insegnante professionista, Costruzione identitaria dell’insegnante, Tirocinio, Praticantato, Formazione universitaria degli insegnanti.

Quest'anno la Summer School della SIREF è dedicata all'analisi di un tema centrale della ricerca pedagogica: la formazione degli insegnanti. Così come per i precedenti incontri, i temi scelti erano stati individuati tra quelli più caldi per la ricerca in ambito pedagogico, anche quest'anno possiamo affermare che l'obiettivo è stato centrato. Infatti, a breve verrà varata la riforma per la formazione iniziale ed il reclutamento degli insegnanti della scuola e ciò dimostra quanto questa problematica sia cogente per il futuro della scuola italiana ed anche europea e come questo tema sia pregnante in questo tempo.

Proprio in riferimento alla portata europea di questo tema, desidero soffermare la mia attenzione su qualche riflessione intorno alla formazione dell'insegnante "professionista", il quale deve sapersi integrare "professionalmente" in Europa, nella realtà produttiva e culturale dell'intero continente.

Va da sé che le riforme scolastiche non avranno senso se, invece di organizzarsi per assicurare un diritto di tutti all'istruzione, non si trasformano in sistema di servizi che assicurino il diritto di tutti alla formazione. Ad una scuola dei migliori va sostituita una "scuola dei talenti" in cui ciascuno potrà sviluppare la sua intelligenza, la sua creatività e la sua operosità. L'istruzione, quindi, non è più concepibile come opera individuale di un "magister artium", ma piuttosto come opera collegiale di equipe professionali, altamente specializzate nella diagnosi e nella prognosi dei profili degli allievi. Che cosa deve fare allora la ricerca educativa per rifondare l'identità deontologica e professionale degli insegnanti, in uno scenario di imprevedibilità e di rischio? Cosa si intende oggi per un insegnante che sia "professionista di qualità"? Quali caratteristiche deve possedere la scuola per soddisfare le richieste poste da famiglie e alunni? Il passaggio di conoscenze, competenze e metacognizioni da naturali ad esperte, necessita di un "insegnamento strategico", che Ausubel chiamava "significativo". Per raggiungere questo obiettivo quale percorso deve seguire l'insegnante di qualità per riconoscere e porre in essere i talenti dei propri alunni?

Prima di trasmettere conoscenze, l'insegnante deve elaborare una diagnosi del profilo formativo in entrata dello studente; e per fare questo deve riconoscere in azione i saperi, gli atteggiamenti e le padronanze già acquisite dai propri allievi e d'altra parte i saperi, gli atteggiamenti e le padronanze che dovrebbero essere sviluppate dopo il percorso formativo.

Le scuole non sempre hanno la chiara consapevolezza della loro funzione di filtro rispetto ai saperi, atteggiamenti e padronanze. In particolare i saperi non possono mai essere banali e perciò necessitano di una attenta osservazione. Tenendo conto che la *mission* della scuola è diversa dalla sua organizzazione, e che quest'ultima può trascendere, in virtù della centralità delle scelte educativo-culturali che promuove, si impone che gli obiettivi educativi e in generale socio-culturali a cui la scuola mira devono essere frutto di scelte che gli insegnanti fanno maturare agli allievi. Per questo occorre compiere almeno tre diversi *steps*:

- *Modellizzare*: organizzare, confrontare e integrare le conoscenze;
- *Relativizzare* o meglio "contestualizzare": si tratta di andare oltre il dogmatismo;
- *Responsabilizzarsi*: si tratta della correttezza metodologica e strumentale di giustificare le decisioni, di collaborare con il contesto sociale.

Questi *steps* vanno interpretati come orientati lungo due differenti orizzonti: da un lato *versus* l'allievo e dall'altro *versus* l'immagine del docente.

Insegnare “versus” l’allievo non significa modellare il suo carattere, ma piuttosto promuovere ed educare le scelte e favorire in lui la percezione diretta del proprio sé allo scopo di aiutarlo a formulare strategie valoriali di unità tra le proprie esperienze, le relazioni e i contesti di appartenenza. Ciò comporta una prima fase di analisi della situazione di partenza dell’allievo dove il docente deve riconoscere quelli che sono i saperi, gli atteggiamenti e le padronanze già acquisite, possibilmente riconducendoli a modelli integrati esplicativi che descrivano con adeguata precisione lo status del discente. Indispensabile, poi, appare l’elaborazione programmata (non soltanto su base oggettiva e universalizzante) dell’intervento educativo e/o formativo relativizzata al contesto e al *setting* relazionale che si instaura fino all’elaborazione di un secondo modello (questa volta prodotto dall’analisi dei contenuti, degli atteggiamenti e delle padronanze specifiche) prodotto dalla ipotesi di risposta dell’intervento. Ovviamente, tali strumenti si devono avvalere di un *background* epistemologico forte che possa supportare sia il processo di responsabilizzazione della correttezza metodologica, sia l’insieme dei processi di giustificazione delle decisioni.

Dall’altra parte il problema della costruzione dell’immagine di sé dell’insegnante si aggiorna perché lavorando sul continuum rappresentato dalla relazione inter-individuale tra il sé e gli altri adulti e dall’insieme di credenze, atteggiamenti e comportamenti adottati quale membro di determinati gruppi sociali, riporta a galla il ruolo e la funzione che egli dovrebbe consapevolmente ricoprire. In questo senso è necessario sviluppare un modello di insegnante professionista che sia formato alla consapevolezza di una professione rigorosa dal punto di vista della padronanza dei saperi, attenta e acuta nell’analisi e verifica degli atteggiamenti, oltre che responsabile nella capacità di applicare processi decisionali adeguati e appropriati.

Vi è poi anche un’altra consapevolezza che deve essere adeguatamente sviluppata e che attiene alla sfera sociale entro cui si colloca specificamente questa figura professionale: il contesto. Il “magister”, come si è detto, ha lasciato il posto all’équipe e ciò ha comportato la necessità di sviluppare processi di socializzazione, sia dei modelli educativi/formativi, sia della condivisione delle responsabilità decisionali. Ciò ha introdotto all’interno delle istituzioni scolastiche una serie di problematiche riguardanti aspetti della comunicazione e della relazione sociale che richiedono nuove competenze allo scopo di essere opportunamente e vantaggiosamente utilizzate. Agire comunicativo, condivisione di responsabilità delle scelte etc. costituiscono soltanto la punta di un iceberg ancora, forse, non sufficientemente indagato dal punto di vista pedagogico. È interessante, in questa sede, sottolineare la processualità di sviluppo della relazione identitaria professionale, tramite la classificazione delle tappe di formazione delle *expertises* professionali che ci deriva dalla cultura e dalla ricerca sulla formazione professionale (a lungo trascurata dalla ricerca pedagogica italiana) e da numerosi studi di *instructional empowerment* condotti dagli anni ‘70 agli anni ‘90 negli USA. Anche sul piano teorico occorre sviluppare competenze di diagnosi e prognosi *evidence based*. Il *decision making* istruttivo è un ambito complesso, all’interno del quale le decisioni assumono il carattere di sequenze strategiche di vario livello e complessità. Qui ci limitiamo a una riflessione esplorativa volta a distinguere le diverse tipologie di conoscenze che possono entrare in gioco, allo scopo di favorire una migliore comprensione di quello che può essere il ruolo della conoscenza *evidence based*.

A partire dagli studi di Polanyi (1966) si riconosce che in qualunque dominio conoscitivo solo in parte ci si può avvalere di conoscenza articolata o formale: al di sotto della conoscenza esplicita esiste una conoscenza più fondamentale, la conoscenza tacita, in cui, di fatto, la stessa conoscenza esplicita si viene a radicare. Un reale processo di scoperta non può mai essere reso esplicito attraverso regole o algoritmi e in ultima analisi essere completamente espresso. La riflessione che ne è seguita ha mostrato che perfino in ambiti «duri» come la fisica e la chimica esistono conoscenze tacite, che rimangono non esplicitate (o che possono essere esplicitate solo con appositi interventi) e che diventano fonte di ambiguità nella comunicazione scientifica (Collins 2001). La conoscenza esplicita può essere espressa e codificata attraverso il linguaggio, in qualche caso in linguaggi anche più standardizzati, in forma di dati, formule scientifiche, o codici riconoscibili anche da una macchina. Conoscenze fondate su evidenza presuppongono preliminarmente un buon livello di condivisione linguistica, capace di identificare concetti e procedure con un ambito ridotto di ambiguità; solo se sussistono queste condizioni la conoscenza può passare attraverso procedure di validazione (falsificazione/giustificazione) esplicite e ripetibili (Popper 1963).

La conoscenza capitalizzabile viene normalmente distinta in dichiarativa (relativa al «cosa») o procedurale (relativa al «come») (Anderson 1980; Calvani 2007); in questo secondo caso in ambito didattico assume il carattere di regole o modelli di intervento preferibili in rapporto ai particolari contesti; anche a questo riguardo il lessico rimane in buona parte oscillante e con discreti margini di ambiguità. Nell'ambito dell'istruzione, in misura maggiore rispetto ad altri, ad esempio al campo medico, entrano anche in gioco conoscenze tacite, legate a inclinazioni, emozioni o a regole interiorizzate, anche inconsciamente; così ad esempio un educatore può riprodurre modelli educativi vissuti nella propria infanzia ispirati a un'idea di autorità che egli può fare difficoltà a riconoscere.

In altri casi le conoscenze appaiono articolabili, ma sono di natura tale che si collocano al di fuori di ogni processo di falsificazione empirica: si tratta di scelte valoriali che si rifanno a modelli educativo-culturali o a norme etiche, quali quelle desumibili da comitati internazionali, che investono le finalità generali dell'educazione, che nella loro peculiare natura esulano da ogni valutazione di efficacia.

Intorno alle prassi scolastiche circolano poi opinioni, mode, pseudo-conoscenze o «conoscenze mitologizzate» (Gambrill 1999); queste si basano su affermazioni accolte per fede o supportate da aneddoti; si presentano subdolamente come «scientifiche» tendendo dunque a disconoscere la necessità di un esame critico (Calvani 2011): a nostro avviso l'EBE dovrebbe rivolgere più energicamente la sua attenzione al mettere in discussione la dubbia solidità dei loro fondamenti.

La relazione identitaria del futuro insegnante si costruisce attraverso l'apprendimento della cultura professionale in situazione (tirocinio), che è propedeutica all'identificazione con il ruolo (praticantato). Tramite queste due tappe, l'esperienza professionale entra in situazione; l'insegnante personalizza il suo sviluppo professionale e acquisisce la crescente consapevolezza di aver bisogno di autoformazione *long life*. Tuttavia, ripensare alla formazione degli insegnanti e dei formatori non dovrebbe limitarsi a ricollocare pratiche passate in luoghi nuovi o attraverso modelli nuovi. Il tirocinio, il praticantato dovrebbero assumere un ruolo diverso, più centrale, intendendo non una maggiore quantità di tempo o una collocazione differente, bensì una intensità qualitativa superiore sviluppata in maniera consapevole negli stessi tirocinanti/allievi. Per riempire di senso il tempo del tirocinio/praticantato occorre supportarlo con una intensa attività

formativa che guardi tanto alla densità del sapere, quanto alla consistenza, ricchezza delle sue espressioni in atteggiamenti e padronanze.

Qui il ruolo centrale dell'Università che dovrebbe essere il luogo dove il sapere (disciplinare e meta-disciplinare) viene addensato, ma anche tradotto in modelli espressivi di atteggiamenti e padronanze che arricchiscano riempiendo di senso, oltre che di significato, la professionalità dei futuri insegnanti. Le esperienze prodotte in altre Nazioni, vicine e lontane dalla nostra, mostrano come tali obiettivi siano considerati trasversalmente importanti per tutti coloro che hanno a cuore la professionalità dell'insegnante e di come tale professione costituisca (in particolare nel contesto dell'area europea) il vero fulcro del rilancio sociale ed economico del Vecchio Continente.

Bibliografia

- Anderson, J.R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Berliner, D. C. (2002). Educational research: the hardest science of them all. *Educational Researcher*, 31(8), pp. 18-20.
- Binanti, L. (2007). Comparative research in the education and training in Italy of 15-20 years old. *Edetania – Estudios y propuestas socio-educativas*. Valencia.
- Binanti, L. (2009). *Alfabeti e linguaggi della formazione*. Roma: Anicia.
- Binanti, L. (2010). *La ricerca educativa e formativa in Italia oggi*. Roma: Anicia.
- Binanti, L., Tempesta, M. (2011). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tr. it. (1982). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tr. it. (2000). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Calvani, A. (2007). Evidence-Based Education: ma «funziona» il «che cosa funziona»? *Journal of e-Learning and Knowledge Management*, 3, 139-146.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Collins, J. (2001). *Good to Great*. New York, NY: Harper-Collins.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- Gadamer, H.G. (1960; 1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tr. it. (1972). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gambrill, E. (1999). Evidence-Based Practice: An Alternative to Authority-Based Practice. *Families in Society. The Journal of Contemporary Human Services*, 80, 4.
- Hammersley, M. (Ed.), (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: Open University Sage Publications.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tr. it. (1969) *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Luhmann, N., Schorr, K.E. (1988). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma: Armando.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*, New York: Anchor Books.
- Popper, K.R. (1972). *Congetture e confutazioni*, Bologna: Il Mulino.
- Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal of e-Learning and Knowledge Management*, 3, 147-152.

